التّربية بين التّنوير والعولمة والتّدمير

محمد التركي

مقدمة :

تعدّ التربية من المواد الأساسيّة التي اهتمّ بها فلاسفة الأنوار باعتبارها شرطا رئيسيّا من شروط إصلاح التعليم وتطوير التفكير وتكريس التنوير. وقد حظيت التربية بمكانة مرموقة جعلت القرن الثامن عشر يحتلّ المرتبة العليا في تاريخ التربية ويتوّج بـ« قرن التربيّة » على الإطلاق. فقد ظهرت في ذلك العصر العديد من الأطروحات البيداغوجيّة والنظريات التربويّة. ولا شكّ أن جان جاك روسّو J. J Rousseau قد كان من المفكّرين الأوائل الذين أثاروا هذه الحركة وبادروا بإعطائها دفعا قويّا بعد نشره لعمله الشهير « إميل أو في التربية »[1]. وتبعه في هذا المسار عدد وافر من المفكرين المثاليين الألمان بدءا من كانط مرورا بفيخته وشلّينق وصولا إلى

1) جان جاك روسّو، آميل أو في التربية، النشرة الفرنسيّة Jean Jacques Rousseau, Emile ou de l'éducation, éd. Garnier - Flammarion, Paris 1962.

هيجل وكذلك الأدباء أمثال لسّينق وغوته وشيلر[2]. كما لا ننسى في هذا الإطار ذكر الباحثين في مجال التربية بالذّات مثل هردر وهومبولت وبستالوتزي وباسيدوف[3]. فكلّ هؤلاء قدّموا بصفة متفاوتة اقتراحاتهم في كيفيّة تجديد أساليب التعليم وتصوّراتهم لمناهج مختلفة في التربيّة انطلاقا من الشعور بأنّ الأنوار لا يمكن أن تتجسّم على أرض الواقع دون وضع الأسس الصحيحة لبناء هذا الصّرح، والتي تمثّلها المدرسة كمؤسسة أولى لتربية الناشئة وأساليب التعليم المواكبة لها.

ولا غرابة إذن أن نسعى اليوم في إطار هذه النّدوة أن نعطي لموضوع التربية حقّه ونحن نتحدّث عن «التّنوير والتّسامح» ومدى تجذيرهما في الفكر والواقع العربيّين. إنّ هذا الغرض نابع هو الآخر

2) لا بدّ من الإشارة إلى أنّ أغلب النّصوص الألمانيّة لم يقع تعريبها بعد. وكم نحن في حاجة إلى الاطّلاع عليها كي نتفهم الدّور الرّائد الذي قام به المفكرون والأدباء الألمان في مجال التربيّة ونعي الترابط الوثيق بين التنوير والإصلاح البيداغوجي. ونخصّ بالذّكر :

G. E. Lessing, Die Enziehung des Menschengeschechts, Reclam Ausgabe, Stuttgard, 1980.

J. W. Goethe, Wilhelm Meister Lehrjahve, Jubiläums - Ausgabe, Insel verlag, Frankfurt am main 1998.

F. Schiller, Uber die aslhetische Erziehung des Menschen ineiner Reihe von Briefen, Reclam verlag Stuttgard 1965.

3) أنظر ما جاء في كتاب عبد الرّحمان بدوي بعنوان : فلسفة الدّين والتربية عند كانط، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنشر، بيروت 1980، ص 103 ـ 120 حول الحركة التربويّة في ألمانيا.

عن الشعور بالحاجة الملحّة إلى «تحريك السّواكن» على مستويي الوعي والمؤسّسة التربويّة، خاصّة وأنّنا نعيش مرحلة صعبة سواء في المدارس أو الجامعات بالنّسبة لكيفيّة تربية النّاشئة وتهيئة مجتمع الغد، هذا المجتمع الذي يتعيّن عليه مواجهة العولمة ومواكبتها على مختلف الأصعدة، معرفيّا، وعلميّا واقتصاديّا وثقافيّا.

فموضوع التربيّة مرتبط إذن ارتباطا وثيقا بالتّحديّات التي يواجهها كلّ من المربّي وأفراد المجتمع بما في ذلك الطّفل في العالم العربي، خاصّة وأنّ هناك حالة من التّمزّق والانفصام داخل المجتمع العربي. فالجزء الأوفر من هذا المجتمع يتأرجح بين الانعكاف على الذّات والتشبّث بثوابت الماضي وقيمه من ناحية، وبين التطلّع إلى الحداثة والتعلّق بمبادئ التنوير وغاياته الشّموليّة والانسانيّة وقد نجازف بالقول بأنّ مستقبل الأمّة العربيّة وشعوبها مرهون بمدى تمكّنهما من تربية الأجيال الصّاعدة وتلبية رغباتهم. وهذا يتطلب، دون شكّ، التوقّف بعض الوقت عند الأنماط المطروحة للفلسفات التربويّة التي يمكن الاحتذاء بها أمثال تلك التي عرضها روسّو وكانط وغيرهما؛ وكذلك الاصلاحات التي تلتها فيما بعد وكرّست حقّا مشروع الأنوار، كما جسّدت أهداف الحداثة على مستويات متعدّدة لدى الفرد وداخل المجتمع حيث شملت القانون والمؤسّسات ووضعت الحدّ بين السّلط ضمن هياكل الدّولة.

ورغم الانتكاسات التي عرفتها حركة التنوير في القرنين الماضيين وكذلك النقد الذي استهدف العقلانيّة التي تحوّلت منذ

عقود إلى «عقلانيّة أداتيّة»[4] ساهمت ومازالت تساهم في طمس مبادئ هذه الحركة التنويريّة وتدمير أسسها، فليس هناك حاليا من بديل يضاهيها لأنّ نقيض هذا المسار يقود حتما إلى تراجع نحو «الاظلام والظلاميّة»[5] حسب تعبير جابر عصفور، أي السّعي إلى مواصلة التظليل عوض التنوير والتراجع عوض التقدّم والتدمير عوض التشييد.

- فلا ننسى أنّ حركة التنوير في ظاهرتها العامة كما في وجهتها الكانطيّة بصفة خاصّة قد تميّزت بصيغتها النّقديّة التي دفعت بالعقل إلى إعادة النّظر في ملكاته وفي كيفيّة التفكير وفق قواعد ومبادئ قبليّة تكمن في العقل ذاته. كما دعت هذه الحركة إلى تقويض الفكر الدغمائي وتجاوزه نحو البعد النقدي، أي التحرّر ممّا هو سلطوي وذاتي ليشمل الجانب الإنساني الذي يشارك فيه الجميع بموجب انتمائهم إلى طبيعة واحدة.

من هذا المنظور «تتّخذ فكرة التعليم أو التربيّة، كشرط إمكان الفلسفة، موقعا رئيسيّا في بحثنا؛ فالنقد الذي أصبح كلّ

4) يعود الفضل إلى «مدرسة فرانكفورت» النقديّة التي كشفت القناع عن هذه الظاهرة الأداتيّة للعقلانيّة وأبرزت الوجه السّلبي لها. وقد نشر ماكس هوكهايمر الذي ترأس هذه المدرسة عقودا طويلة مؤلّفا بعنوان «نقد العقل الأداتي» عرض فيه تحوّلات العقل من التنوير إلى الاغتراب. أنظر :

Max Horkhiemer, Zur Kritik der instruementellen Vernunft Frankfurt am Main, S. Fischer Verlag 1967.

5) جابر عصفور، هوامش على دفتر التنوير، المركز الثقافي العربي بيروت 1994، ص 191.

الفلسفة، يحتاج إلى تربية لينتقل من القوّة إلى الفعل»[6]. وهو ما جعل طرحنا لإشكاليّة التربيّة في هذا الإطار ينطلق من مشروع كانط التّربوي وعلاقته بنسقه النقدي، ليتواصل مع تصوّر «الكوسمو سياسي حتى نختم هذا البحث بربط نتائج هذا المشروع بمدى تجلّيها في المجال التربوي على الصعيد العربي.

1 ـ التربية أساس مشروع التّنوير :

ـ لا يمكن قراءة كتاب كانط «في التربيّة»[7] وفهمه خارج مشروع التنوير أو «الأنوار»[8] الذي يلخّص هو الآخر النّسق الذي عرضه فيلسوف كونيغزبرق من خلال مؤلفاته النّقديّة والتي جاءت

6) وفاء شعبان، كانط ـ دريدا وتربية الفلسفة، من النقدي إلى التربوي، في : «الفكر العربي المعاصر»، عدد 130 ـ 131، 2004، ص 42.

7) لقد وقع تعريب هذا النص أخيرا عن الترجمة الفرنسيّة التي قام بها ألكسيس فيلوننكو وذلك تحت عنوان «تأمّلات في التربيّة». وهذا العنوان لا يتطابق مع العنوان الأصلي الذي نشر تحته هذا النصّ سنة 1803 ومازال ينشر تحت عنوان Uber Pädagogik أي في البيداغوجيا أو في التربية كما جاء أيضا في عرض عبد الرّحمان بدوي لهذا الكتاب. ونثمّن على هذا العمل الرّائد الذي بادر به الزّميل محمود بن جماعة حيث قدّم هذا النصّ الهام مع نصّين آخرين يكمّلانه وهما : «ما هي الأنوار؟» و«ما التوجّه في التفكير؟» مع تعليق على كلّ منها. انظر : إمانويل كانط، تأمّلات في التربيّة، ما هي الأنوار؟ ما التوجّه في التفكير؟ تعريف وتعليق محمود بن جماعة، دار محمد على للنشر، صفاقس تونس 2005. وسنحيل فيما بعد إلى هذا النص مع بعض التحوير.

8) مازال لم يتّضح بعد تحديد مفهوم «التنوير» بالعربيّة لأنّ المرجعيّة تختلف حسب اللّغة التي يعود إليها القارئ أو الباحث. فاللّغة الألمانيّة تتحدّث عن «التنوير» في حين أنّ اللّغة الفرنسيّة تستعمل مصطلح الجمع أيّ «الأنوار».

لتجيب عن الأسئلة المعروضة في الجزء الأخير من مؤلّفه «نقد العقل المحض»[9] وهي :

- ماذا يمكنني أن أعرف؛
- ماذا يجب عليّ أن أفعل؟
- ما هو المسموح لي بأن آمله؟

هذه الأسئلة تصبّ، كما نعلم، في مجرى واحد وهو البحث عن شروط إمكان أنثروبولوجيّا علميّة تحدّد وجود الإنسان وغايته في العالم. وقد لخّص كانط هذه الأسئلة فيما بعد في سؤال واحد: «ما الإنسان؟»[10]. فموضوع الإنسان باعتباره حيوانا عاقلا تتمحور حوله كلّ هذه التساؤلات بما في ذلك كيفيّة تربيّته وتعليمه وتوجيهه نحو الغاية المنشودة كي يصبح مواطنا حرّا ومسؤولا، تتقدّم من خلاله الإنسانيّة في تاريخها نحو الأفضل : أخذ مكان الصّدارة في هذا النّسق.

- فإذا كان الجواب عن السّؤال «ما هي الأنوار؟» لدى كانط بالقول: «هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه»، وإذا رفع كانط شعار الأنوار قائلا : «كن جريئا في استعمال عقلك أنت!»[11] فإنّه لا بدّ من التّساؤل عن الطّرق الناجعة التي يستوجب

9) عمانويل كانط، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء العربي، بيروت 1988، ص 385.

10) عمانويل كانط، في المنطق، لم يترجم هذا النصّ بعد إلى العربيّة.

I. Kant; Logik, Akademie Ausgabe, Bd 9, Berlin 1968.

11) عمانويل كانط، ما هي الأنورا؟ تعريب وتعليق محمود بن جماعة المرجع السّابق الذّكر، ص 85.

اتّخاذها للخروج من حالة القصور وامتلاك الشّجاعة الكافيّة لاستعمال ملكات العقل والاستغناء عن الاستعانة بالآخرين أو الاتّكال عليهم. وهو ما يقودنا حتما إلى كشف ما يختفي وراء هذا الشّعار والمتمثّل في العلاقة الحميمة التي تربط التربيّة بالتّنوير. ففي غياب مشروع تربوي قويم وناجع يعسر تحقيق هذه الغاية الإنسانيّة والتاريخيّة. وهو ما يبرّر حقّا اهتمام كانط بموضوع التربيّة في الوقت الذي يعرض فيه برنامجه حول الأنوار.

ـ فمنذ البداية يبيّن كانط في مؤلّفه حول «التربيّة» أن الإنسان الفاقد للغرائز التي تحدّد سلوك الحيوان «يحتاج إلى عقله الخاص، فهو لا يمتلك غريزة توجّهه، بل يجب عليه أن يحدّد لنفسه مسار سلوكه. ولكن بما أنّه غير قادر مباشرة على القيام بذلك (...) فقد وجب أن يقوم آخرون بذلك من أجله»[12]. وهذا يعني أنّه يتحتّم على الجنس البشري أن يكشف شيئا فشيئا عن المؤهلات التي وضعتها الطبية فيه. «وعلى كلّ جيل أن يربي الجيل اللاّحق»[13].

ـ من خلال هذه المقولة يتّضح لنا كيف أنّ التربية تحتلّ مكانة سامية في المشروع الأنثروبولوجي الكانطي حيث أن الإنسان ينتقل عبر التربيّة من مرحلة الطبيعة التي يتّسم فيها «بالتوحّش والانفعال الغير مقيّد نحو تحقيق الإنسانيّة في ذاته. «فالإنسان لا يستطيع أن يصير إنسانا حقّا إلاّ بالتربيّة»[14].

12) عما نويل كانط، تأمّلات في التربية، المصدر السابق الذّكر، ص 12.

13) نفس المصدر.

14) نفس المصدر، ص 14.

ولا شكّ أن كانط لا يتفق في هذا المنظور مع زميله جان جاك روسّو الذي انتهج منهجا آخر مناقضا له بالنسبة لتحديده للانسان والطفل بصفة خاصة. فحيث يرى روسّو أن الانسان خيّر بطبعه وأنّ المجتمع هو الذي يفسد خلقه ويغيّر سلوكه، بل إنّ الحضارة والمدنيّة عموما هما مصدر كلّ شرّ؛ يذهب كانط إلى اعتبار أنّ الفرد يحمل في طياته بذور الخير والشرّ معا، بل يمكن حتّى القول بأنّ «الإنسان عنده شرّير بالطّبع وأنّه يولد ولديه استعدادات لكلّ أنواع الرّذائل»[15].

ولذا ينبغي أن تتولّى التربية مقاومة هذه الاستعدادات الطبيعيّة والميول السلبيّة وإعادة توجيهها بالكيفيّة التي تجعل من الإنسان كائنا أخلاقيّا «يملأ مكانته بين الخليقة على النحو اللاّئق به»[16]. وأن يحقّق بذلك مصيره. هذا ويطالب كانط أن نباشر بتربيّة الطّفل وتهذيبه مبكّرا حتّى لا ينصاع إلى ميوله وتتحوّل هذه إلى عادة يصعب كبحها أو تغييرها فيما بعد.

ـ أمّا بالنّسبة إلى الطّريقة الناجعة والمفيدة التي يستحسن توخيّها في حقل التربيّة فإن كانط يميّز بين نوعين : فالإنسان «إمّا أن يروّض ويوجّه ويعلّم آليا، وإمّا أن ينوّر تنيورا حقيقيّا»[17]. ويتجلّى من هذا التقسيم كيف يوجّه كانط نقده ضمنيّا لعمليّة التلقين الآلي والممارسة القمعيّة على الطفل حين يقع توجيهه عن طريق الترويض، وكأنّه ينتمي إلى صنف الحيوانات التي تروّض

15) عبد الرّحمان بدوي، فلسفة الدّين والتربيّة، المرجع السّابق الذّكر، ص 119.

16) نفس المصدر، ص 121.

17) عمانويل كانط، تأمّلات في التربيّة، ص 23.

كالخيول والكلاب ـ وهو النّمط الذي مازال يطبّق في بعض المدارس غير الحكوميّة في العالم العربي مثل الكتاتيب ـ بيد أنّه يقرّر بأنّ التربيّة لا تتمّ بالتّرويض لأنّ الغاية منها «هو أن يتعلّم الأطفال كيف يفكّرون»[18]. وهذه الجملة تذكّر بما جاء في مؤلف كانط الرئيسي «نقد العقل المحض» الذي عرض فيه مشروعه النقدي وبيّن فيه أيضا مهمّة التربيّة في الحقل الفلسفي. فهو يقول وهو يتحدث عن دور الفلسفة : «لا يمكن أن نتعلّم أي فلسفة؛ إذ أين هي؟ ومن يملكها؟ وكيف نتعرّف إليها؟ ولا يمكننا سوى تعلّم أن نتفلسف، أعني أن نمرّن موهبة العقل في تطبيق مبادئه الكليّة على بعض المحاولات التي تمثّل لنا، إنّما دائما مع هذا التحفّظ لجهة الحقّ الذي للعقل في أن يفحص هذه المبادئ حتّى في مصادرها فيؤكّد عليها أو يرفضها»[19].

ـ فالمنهج القويم والمصيب الذي أشار إليه كانط في هذا السّياق هو طريقة تربية العقل وتدريبه على «التفلسف». ولن يتحقّق هذا الهدف خارج عمليّة التّنوير التي تسعى إلى تكوين الإنسان على المستويين المعرفي والأخلاقي[20].

18) نفس المصدر، ص 23.

19) عما نويل كانط، نقد العقل المحض، المصدر السّابق الذّكر، ص 400.

20) أنظر العدد الذّي خصّت به «المجلّة التونسيّة للدّراسات الفلسفيّة» موضوع «الفلسفة وتعليمها» والذي تضمّن عدّة دراسات علميّة وبيداغوجيّة توضّح دور التفلسف وأثره على صقل العقل وتهذيب الأخلاق. فيذهب حميد بن عزيزة مثلا إلى القول بأن «نتفلسف هو أن نبحث عن معنى وعن دلالة للفكر وللحياة وللذّات لا يمكننا الفصل بينها». حميد بن عزيزة، ممكنات التفلسف اليوم، المجلة التونسيّة للدّراسات الفلسفيّة، عدد 32/33 ـ سنة 2003، ص 11.

وقد أشاد جاك درّيدا[21] بهذه المهمّة التربويّة ـ الفلسفيّة الكانطيّة التي كرّست حضور الممارسة الفلسفيّة داخل المؤسّسة التعليميّة وأعطتها الصّفة الشرعيّة التي تستحقها. غير أنّ هذه العمليّة تفترض حسب كانط عددا من الخطوات التي يجب القيام بها ضمن المسار التربوي لدى الطّفل؛ ومن بينها «التهذيب» أي السّعي إلى كبح ظاهرة التوحّش في طبيعة الإنسان وتقليص فاعليّتها حتّى لا تطغى على السّلوك. تليها فيما بعد مرحلة «التّثقيف» التي تشمل التعليم وتحصيل مختلف أصناف المعلومات بما في ذلك المهارة في توظيفها. ثمّ هناك أيضا «الحذق في الفطنة»، وهي القدرة على التحضر والبراعة في تحويل الأغراض التي يرغب الإنسان تحقيقها إلى الاتّجاه المفيد والنّافع؛ مع العلم أنّ هذه الكفاءة في اختيار الأغراض لا بدّ أن يواكبها «تكوين أخلاقي» حتى تستعمل على الوجه الأنسب ولغايات طيّبة ونبيلة.

ـ إلاّ أنّ هذا التمشّي في تكوين النّاشئة وتربيتها يستلزم مراعاة القواعد التّالية :

1 ـ «لابدّ من ترك الطّفل حرّا في كلّ شيء منذ البداية باستثناء الأشياء التي تجرّ له الضّرر؛

2 ـ لابدّ أن يتبيّن له أنّه لا يستطيع تحقيق أغراضه إلاّ بترك الآخرين يبلغون هم أيضا أغراضهم؛ أي التأكيد على احترام الآخر؛

21) جاك درّيدا Jacques Derrida, Du Droit à la philosophie ed. Galilée, Paris 1990, p. 84-85.

3 ـ لابدّ من إقناعه بأنّ الضّغط أو القسر المستعمل ضدّه أحيانا يؤدّي إلى توضيح مجال حريّته وحدودها، وأنّ الغاية من تثقيفه هي أن يصير حرّا»[22].

ـ ولا شكّ أنّ التأكيد على الحريّة في هذا السّياق أمر ضروري. بل وقطعي لأنّ الإنسان بالنّسبة لكانط يجمع بين عنصرين. فهو طبيعة وحرّية. وبقدر ما تهتمّ التربية الفيزيائيّة بالجانب الطبيعي في الإنسان فإنّ التربيّة العمليّة تتناول جانب الحريّة لديه وهو العنصر الأكثر أهميّة في فنّ التربيّة إذ، كما يؤكّد على ذلك جيل ديلوز، «وحدها كائنات حرّة يمكن أن تخضع للعقل العملي»[23]. وهو ما يتطابق تماما مع ما عرضه كانط في كلّ من «أسس ميتافيزيقا الأخلاق» و«نقد العقل العملي» حيث يشير في مقدّمة هذا الأخير إلى «أنّ الحريّة هي الفكرة الوحيدة من جميع فكر العقل التأمّلي التي نعرف إمكانياتها معرفة بديهيّة، وذلك لأنّ هذه الفكرة هي شرط القانون والأخلاق الذي نعرفه»[24].

هكذا نرى أنّ الربط بين الحريّة والأخلاق هو القصد الأساسي من التربيّة وهو أيضا غاية الفعل الإنساني بإطلاق. وفي هذا الإطار لا يخفي كانط نقده لروسّو رغم تقارب أفكاره منه فيما يخصّ مبدأ

22) كانط، تأمّلات في التربيّة، المصدر السابق الذّكر، ص 27.

23) جيل دلوز، فلسفة كانط النقديّة، تعريب أسامة الحاج، 1997 بيروت، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع، ص 49.

24) ع. كانط، نقد العقل العلمي، ترجمة أحمد الشيباني، دار اليقظة العربية، بيروت، د. ت، ص 18.

الحريّة. فهو يشكّ فيما إذا كان النّاس في الحالة البدائيّة أسعد ممّا هم عليه الآن وقد خضعوا لتربية أخلاقيّة. بل إنّه يتساءل : «كيف يمكن لنا أن نجعل النّاس سعداء بدون أن يصيروا متخلّقين وحكماء؟»[25].

وكما نعلم فإنّ هذا الموضوع ليس جديدا ولا حديث العهد على الفكر الفلسفي أو وليد عصر الأنوار، بل إنّ جلّ الفلاسفة، بداية من أرسطو مرورا بالفارابي، فمسكويه، وصولا إلى أدباء عصر النّهضة ومنظّريها قد تعرّضوا إلى هذه المسألة وناقشوها ضمن الأطروحات الأخلاقيّة[26]. وهو ما يستوفيه أيضا كانط بالبحث في بعض مؤلفاته النقديّة. غير أنّ الإضافة الكانطيّة تكمن في ربط المشروع التربوي بالأخلاق من ناحية وبتصوّر أنثروبولوجي استشرافي من ناحية أخرى يجعل تحقيق «إنسانية الإنسان» متعلّقة بكيفيّة تكريس هذا المشروع على أرض الواقع، أي في إطار تاريخ تقدّم الجنس البشري نحو الأفضل بعد خروجه من القصور الذي هو مسؤول عنه.

إنّه إذن لبديهي «أن تكون التربيّة الأخلاقيّة في نظر كانط العنصر الجوهري في تربية الإنسان»[27]. فهذه تدفع المرء نحو

25) ع. كانط، تزمّلات في التربيّة، ص 18.

26) قد تطول القائمة في هذا السّياق، غير أن التذكير بالمنظّرين الأساسيين الذين تعرضوا للعلاقة بين الأخلاق والسّعادة تغنينا عن البقيّة، ونخصّ بالذّكر، أرسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، دار الكتب، القاهرة 1924، أبو نصر الفارابي، التنبيه على سبيل السعادة، تحقيق جعفر آل يسين، دار المناهل، بيروت، 1985.

27) ع. بدوي، فلسفة الدّين والتربية عند كانط، ص 144.

التطلّع إلى غايته المتمثّلة في تحقيق «الكمال الأخلاقي» في الذّات البشريّة. ولا يمكن أن يتجسّد هذا الكمال خارج الواجب الأخلاقي النابع هو الآخر من هذه الذّات. ولذا يشترط كانط أن يزوّد الطّفل بالقواعد الأخلاقيّة حتى يتمكّن من التّمييز بين الخير والشرّ وأن يتعلّم فعل الخير من أجل الخير وليس ترقّبا في ثواب أو من أجل مصلحة خاصّة. كما ينبغي عليه تجنّب الشرّ لذاته وليس خوفا من عواقبه أو مضرّته.

وفي هذا السّياق ـ وكما ذكر عبد الرحمان بدوي في تعليقه على هذا الموضوع[28] فلا يتردّد كانط في نقد الفكرة السّائدة لدى أغلبية الأولياء والمربّين من استعمال وسيلتي الثّواب والعقاب كفكرة وجيهة لإنماء معاني الأخلاقيّة لدى الطّفل. فهو يرفضها قطعا لأنّها لا تستجيب لمنطق الواجب الأخلاقي بل تنمّي مشاعر الترغيب والترهيب فقط وتجعل الطفل ينقاد وراء الغرائز وحدها.

ـ ولا شكّ أنّ هذا الطّرح يذكّرنا بما جاء في كتاب «أسس ميتافيزيقا الأخلاق» حيث عرض كانط بإطناب هذا الموضوع غير أنّه يثير هنا بعض العناصر الهامّة لتكريس القواعد الأخلاقيّة كالطّاعة التي هي ركن أساسيّ في تهذيب الخلق وكذلك الصّدق في القول حتى لا يتعوّد الطّفل على الكذب، وأيضا حسن المعاشرة كي يتسنّى للمرء خلق علاقة صادقة وموّدة مع الآخرين وتجنّب العزلة والانزواء على الذّات. كل هذه العناصر ستنمّي في الطّفل واجب

28) نفس المصدر.

احترام الآخرين والالتزام بحقوقهم. وقد مثل كانط الطّفل بالشّجرة التي تنمو بمفردها مقارنة بالشّجرة التي تنبت في الغاب. أمّا الأولى فتنبت معزولة وتنمو معوجّة كما تتفرّع أغصانها في كلّ الجهات، في حين أنّ الشّجرة التي تنبت في الغاب، فإنّها تنمو مستقيمة لما تواجهه من تصدّ من طرف بقية الأشجار؛ كما أنّها تسعى أن ترتقي لتصل إلى نور الشّمس[29].

- وحتّى لا نطيل في عرض جميع المراحل التي تضمّنها برنامج كانط التربوي بما فيها من تربية فزيائيّة وعقليّة، وكذلك من تهذيب أخلاقي وديني، وحتى التربية الجنسيّة التي تنمّ عن وعي حادّ لما سيحصل في المستقبل، فإنّ هذه المراحل المذكورة تشترك كلّها في تكوين الطّفل وتطوير ملكاته الجسديّة والعقليّة ضمن إطار تنويري تجعل منه في المستقبل مواطنا حرّا قادرا على تحمّل مسؤوليّته داخل المجتمع المدني وكذلك في المجال السّياسي على مستوى هياكل الدّولة. أمّا الغاية القصوى التي يرمي لها كانط من خلال هذا المشروع فهي العمل على تقدّم الإنسان نحو الأفضل ضمن تطوّر أنثروبولوجي وتاريخي يكون للعقل فيه دور المحرّك. فلا غرابة إذن أن يوكّل للفلسفة في هذا السّياق مهمّة الرّبط بين الغايات الجزئيّة حتى يتحقّق عن طريقها الهدف الأسمى والمتمثّل في البرنامج الكوسموسياسي الذي سنحدّد معالمه في العنصر الموالي.

29) ع. كانط، تأمّلات في التربيّة، ص 20.

2 ـ التربيّة والحداثة : التصوّر الكوسموسياسي الكانطي :

لقد أشرنا منذ البداية إلى أنّ مشروع كانط التربوي لم يأت مستقلاّ عن نسقه النّقدي، بل يندرج في صلبه ويمثّل الحجر الأساسي في تصوّره الأنثروبولوجي والتّاريخي. وقد أكّد كانط على ذلك في مقدّمة كتابه «في التربيّة» حيث يقول : «يجب أن لا نربيّ الأطفال حسب الوضع الرّاهن للجنس البشري وإنّما وفقا لأحسن مستقبل ممكن وأسماه قد يضاهي فكرة الإنسانية وغايتها المنشودة»[30]. فمن الجدير إذن أن يعرض كانط مشروعه هذا لا كإصلاح للوضع الذي كانت عليه التربية في عصره، والذي كان رديئا للغاية حسب الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي أشار إليها ألكسيس فيلوننكو في مقدّمته للترجمة الفرنسيّة لنصّ كانط الذي نشر تحت عنوان «تأمّلات في التربيّة»[31]، بل إنّه طرحه كبرنامج مستقبلي ـ ربّما يبدو طوباويّا مقارنة بالحالة آنذاك ـ ولكنه ثوريّ من حيث المضمون. ذلك أنّ كانط كان واعيا بالبون الشّاسع الفاصل بين النظريّة والممارسة في الحقل التربوي، بل وقلقا إزاء الحلول قصيرة المدى التي يلجأ إليها الأولياء والمسؤولون في هذا الميدان. فكلّ منهما حسب قوله «لا يضع نصب عينيه الخير الأسمى والكمال اللذين تسعى إليهما الإنسانية والتي استوفت لهما الاستعداد الكافي»[32]. بل تقتصر الحلول سواء على تكوين

30) ع. كانط، تأمّلات في التربيّة، ص 19.

31) ألكسيس فيلوننكو، تأمّلات في التربيّة، مقدّمة لنصّ كانط، Alexis Philonenko, Introduction à E. Kant, Reflexions sur l'éducation, Paris, Vrin 1974, p. 17.

32) ع. كانط، تأمّلات في التربيّة، ص 19.

الأطفال وفقا لمتطلبات الحالة الرّاهنة أو في إعدادهم للنجاح في الحياة وهو ما يسعى إليه غالبا الأولياء. فلا أحد إذن حاول أن يراهن على المستقبل، بل بقي كلّ واحد رهين الواقع العيني ومتطلباته الآنية. ولذا فإن كانط يدعو من هذا المنطلق إلى إرساء أسس جديدة لفنّ التربية تقوم على تصوّر مستقبلي كوني وسياسي يتضمّن أبعادا قيمية وإنسانيّة شاملة. وقد لخّصه في مؤلفه بالقول: «يجب أن يخضع المشروع التربوي إلى تصميم سياسي كوني (...) لأنّ التربية الحسنة هي حقا المنبع الذي يصدر عنه كلّ الخير في هذا العالم»[33]. فالتأكيد على المستقبل من منظور بيداغوجي ليس اختيارا اعتباطيّا ولا توجّها نظريّا مجرّدا، وإنّما يتنزّل في التصوّر الكوسموسياسي الكانطي باعتباره المسار الأنثروبولوجي والتاريخي الذي يستوجب على الإنسان تخطيه لتحقيق إنسانيته في ظلّ الأنوار.

وكما نعلم فإنّ «الأنوار، كإحالة إلى النور، هي عكس الظّلام والظلاميّة ـ كمناط وأساس لحكم العقل والرّوح والنّفس في علاقة العقل بالوجود. وهي تعنى إحلال مفهوم الحاضر ـ المستقبلي محلّ «الماضي» وفكرة التقدّم بل الخلاص والقيومة»[34]. فهي تستجيب إذن ليس فقط «لطموح كانط إلى تغيير أوضاع التعليم في عصره وإحداث نقلة نوعيّة فيه، وإنّما تتجاوز هذا السّياق التاريخي المحدّد لتطرح مسائل تربويّة لا تزال تحتفظ براهنيّتها»[35]، وتسعى

33) نفس المصدر.

34) جميل قاسم، ما هي الأنوار؟، كانط ـ فوكو، دار الأنوار، بيروت د. ت. ص 6.

35) محمود بن جماعة، توطئة لكانط، تأمّلات في التربيّة، ص 7.

إلى استشراف المستقبل والاستعداد له من زوايا مختلفة، بداية من التعليم مرورا بالحقوق ودور كلية الحقوق في هذا المجال؛ وصولا إلى السّياسة التي لا يمكن هي الأخرى ضبطها وإصلاحها خارج مشروع الأنوار. فالعلاقة بين التربيّة كفعل والمستقبل كغاية هي أكثر من ترابط منطقي، فهي تضع الفرد في مسار تاريخي وتجعله يشارك بصفة فعّالة في تطوّر الجنس البشري وتقدّمه نحو الغد الأفضل. ومن هذا المنطلق يستوجب تربية النشء وتحسين سلوكهم حتى يواكبوا هذا المسار التاريخي ويوضعوا بصماتهم عليه. ولئن كان دور التجربة الفرديّة والذّاتيّة ضئيلا مقارنة بالمسار العام للتاريخ، فإنّه رغم ذلك ضروري في تقدّم الإنسانية نحو الخير المنشود. وقد مثّل فيولننكو التربية في علاقتها بالتاريخ بأنّها « المبدأ المعدّل » ـ un principe régulateur ـ الذي يضفي على هذا الأخير بعدا إنسانيّا[36].

ورغم أنّ كانط لم يرفع التجربة الذّاتيّة إلى المقام الذي وضعها فيه هيجل من بعده حيث أصبحت جزءا أساسيّا في تكوين الوعي وتطلّعه إلى ما هو جوهري ضمن المعرفة المطلقة[37]، فإنّ واقعيّة كانط قد حسمت الأمر عندما حدّدت مكانة الإنسان ككائن حرّ قادر على استشراف المستقبل وتجاوز راهنيّة الزّمن ضمن تصوّر تاريخيّ أشمل.

36) Alexis Philonenko, Introduction à E. Kant, Reflexions sur l'éducation, p. 31.

37) G. W. F. Hegel, Textes pédagogiques, trad, et présentation par B. Bourgeois, Paris, Vrin 1978; p. 10.

ويعدّ هذا التأليف بمثابة البرنامج السّياسي الكانطي لتهيئة الطّفل منذ الصّغر وتدربه على المواطنة الحقّ انطلاقا من مبدإ الحريّة. وقد أشاد جيرار رولي في كتابه حول «الأنوار» بالدّور الذي تلعبه التربية لدى كانط في تكريس البعد السياسي قائلا : «إنّ التربية هي حقّا وسيلة الرّبط بين النظري والعملي بامتياز، بل ويعدّ موضوع التربيّة بمثابة رهان سياسيّ»[38]، إذ من خلال التّربية يحدّد مستقبل أمّة بأسرها ويقرّر مصيرها. وهو ما أكّد عليه المفكرون الألمان منذ عصر الأنوار وكان نقطة تحوّل في تقدّم الأمّة الألمانيّة وسعيها نحو الوحدة. فلا يمكن فهم ما وقع خلال القرن التاسع عشر من تطوّر علميّ وثورات فكريّة وصناعيّة، وكذلك سياسيّة زعزعت بنى المجتمع الألماني دون الاطلاع على التّحويرات التي جرت على المستوى البيداغوجي والتي شاركت النّخب الفكريّة في إعدادها وتطبيقها على أرض الواقع، أي في المدارس والجامعات. ويكفي الإحالة إلى بعض النصوص التربويّة التي عرضها بعض الفلاسفة أمثال «فيخته» ضمن «خطاباته إلى الأمّة الألمانيّة» أو «هيجل» عبر «خطاباته المدرسيّة» لتقصّي ما حدث من تحوّل جذري في الإطار التعليمي. وكانت هذه المبادرات هي الأرضيّة، بل التربة التي زرعت فيها بذور المستقبل التي أنتجت فيما بعد ثمرة ما توصلت إليه الأمّة الألمانيّة من نجاح اقتصاديّ ونموّ صناعيّ مذهل. فرغم الحروب والأزمات والكوارث السّياسيّة التي مرّت بها

(38 Gerard Roulet, Aufkläruglarume, Les lumières allemendes, éd. Garnier - Flammarion, Paris 1995, p. 344.

ألمانيا بما فيها من دمار وتشرّد وتقسيم بعد الحرب العالميّة الثانية وكذلك من إعادة بناء «الوحدة» بعد سقوط «جدار برلين» سنة 1989، فإنّ بذور الأنوار مازالت فاعلة وتعمل الآن على توطيد صرح «الوحدة الأوروبيّة» وتدعيم مؤسّساته وذلك ضمن التصوّر الكوسموسياسي الكانطي الذي تجلت معالمه خصوصا في «مشروع السّلام الدّائم» على أحسن وجه[39].

وتمثّل قراءات يورغن هابرماس الرّاهنة والمتعلّقة بمشروع الدّولة المابعد قوميّة «في ظلّ بناء الوحدة الأوروبيّة والتشريع لدستورها أو ما يتّصل بالحداثة تواصلا حيّا مع كانط وأعماله التي فتحت آفاقا ومشاريع لم تنجز بعد. فالنظرة الاستشرافيّة الكانطيّة مازالت تشعّ على الفكر النّقدي والسّياسيّ المعاصر، وتعتبر عنصر وحي واستلهام لاستقراء الواقع وتشخيصه، وكذلك لنقده وتجاوزه لما هو أرقى وأشمل مثل تكريس «المواطنة العالميّة» وتجذير ثقافة السّلم والدّيمقراطيّة ضمن البرامج التربويّة والسّياسيّة في العديد من دول العالم.

39) ع. كانط، نحو سلام دائم، محاولة فلسفيّة، E. Kant, Zum ewigen Frieden, ein philosophischer Entwrurf Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1975. Bd. 9.

يعود المفكّر والنّاقد الألماني المعاصر يورغن هابرماس إلى كانط لاستقراء الحداثة وتجديد خطابها السّياسي وذلك ضمن دراسات عديدة تُرجم بعضها إلى العربيّة في كتاب صدر تحت عنوان الحداثة وخطابها السّياسي، ترجمة جورج تامر، دار النهار، بيروت، 2002.

3 ـ التربيّة في العالم العربي : بين الجهاد والاجتهاد :

يشير الباحث في شؤون التربية سعيد اسماعيل في دراسة بعنوان «فلسفات تربويّة» إلى أنّ التربيّة العربيّة قد انشغلت منذ زمن طويل «بالاهتمام بميول الطّفل واستعداداته، وضرورة أن يجيء التعلّم بالعمل وبمحاولات إغناء البيئة التربويّة بالخبرة الثريّة، وبضرورة النّشاط وأهميّة مشاركة التلاميذ في عمليّة التعلّم والتعليم إلخ... دون أن تتوقّف أمام الأصول الفلسفيّة التي ما جاءت هذه الأفكار التربويّة إلاّ محاولات لتشخيص هذه الأصول واقعا سلوكيّا... ومن هنا شهدت تجربة التأثّر سلبيات كثيرة وانتهت بنكسة أصابت تعليمنا بأضرار كبيرة»[40].

ـ إنّ هذا التشخيص الذي قدّمه الباحث يعكس حقّا حالة التذبذب التي تعيشها التربية اليوم في العالم العربي. فهي تتأرجح بين تيارين اثنين : أحدهما يبحث عن الأصول في التراث والأصالة ويطالب بالعودة إلى الماضي «المجيد» لاستقرائه من جديد والتقيّد بمبادئه واستنباط المناهج التّربويّة الكفيلة بإصلاح الوضع الرّاهن من صلب ثوابته. وقد يجعل هذا التيّار من الاجتهاد طريقا ناجعا ومفيدا في هذا السعي النبيل. غير أنّ التمسّك بالثوابت والتوقّف عند التقليد يمنع هذا التوجّه الوثوقيّ من الابتكار والخلق أو الانفتاح على المستقبل كما تجلّى ذلك في المشروع التربويّ

40) سعيد إسماعيل، فلسفات تربويّة معاصرة، سلسلة عالم المعرفة عدد 198، الكويت 1995، ص 11.

الكانطي. فالعائق الأبستيمي لهذا التمشّي يكمن في كيفيّة التطرّق إلى التربيّة من منظور ثقافيّ وحضاريّ ضيّق لا يراعي البعد الشمولي والإنساني إلاّ من منطلق معرفيّ وفكريّ محدود، وهو ما يحوّل الاجتهاد إلى نمط من الجهاد قد يعود على النّاشئة بالضرر أكثر من أن يصلح وضعهم وينير مسارهم.

ـ أمّا التيار الثاني فهو الذي يتطرّق إلى موضوع التربيّة من وجهة نظر حديثة تعتمد على منهج التأثّر والتأثير، وتقرّ بمبدإ الحريّة وتربطه بمفهوم المواطنة حتى يتسنّى للطّفل تحديد موقعه في المجتمع على مستويات مختلفة ويتدرّب على تحمّل المسؤولية إزاء ذاته ومحيطه والمجتمع الذي ينتمي إليه. كما يسعى هذا التيّار إلى تفعيل حقل الانفتاح على الآخر كعنصر هامّ في مجال التربيّة حتى يتمكّن الطفل من تجاوز المركزيّة الذّاتيّة أو الأنانيّة ويخلق علاقات متوازنة ومثرية مع الآخرين. وهذا يستوجب إعادة النّظر في المناهج التربويّة السّائدة ودراسة أسباب الفشل التي أفرزتها، وكذلك الكشف عن شروط التربية القويمة ومواصفاتها النّاجعة.

ـ وفي هذا السّياق يمكن التّذكير بما عرضه المفكر الفقيد هشام شرابي في كتابه «مقدّمات لدراسة المجتمع العربي» حيث سلّط الضوء فيه بصفة خاصّة على دور «التربيّة والتثقيف الاجتماعي» كعامل أساسيّ لتغيير البنية الاجتماعيّة في الوطن العربي. وقد استند شرابي في بحثه هذا إلى عديد من النّظريات التربويّة الحديثة والدّراسات الميدانيّة التي أجراها في بعض الدّول

العربية ـ ينطلق شرابي من المسلّمة بأنّ «المجتمع الذي لا يمكّن أطفاله من تحقيق نموّهم الكامل هو مجتمع عاجز عن بلوغ طاقاته القصوى»[41]. وهذا يعني أنّ نقطة البداية بالنّسبة لتنمية المجتمع وتفجير طاقاته تكمن في طريقة تربية الطفل. ولا شكّ أنّ للعائلة باعتبارها المؤسّسة الاجتماعيّة الأولى التي تؤثّر بصفة مباشرة وفعليّة، تعود المهمّة الكبرى في تكوين شخصيّة الطّفل والمواطن عامّة. ويشير شرابي في هذا الصّدد بأنّ «في العالم العربي، مازال النّاس في أنحاء كثيرة، ينظرون إلى الأطفال على أنّهم جهّال، أي رجال ونساء غير مكتملين (...)، ولذلك فليس للطفولة وضع خاصّ»[42]. وهذا القول يذكّر بما مدّنا به كانط في حديثه عن القصور الذي ينتاب الفرد أو المجتمع والذي هو ليس في عدم استعمال العقل بصفة مستقلّة فحسب، بل هو أيضا في عدم فهم النّاشئة وتوجيهها. وهو ما يفترض قبل كلّ شيء حسب شرابي «شرح معنى الطفولة وأهميّة هذه الحقبة بالذّات بالنسبة لحقبات النموّ اللاحقة في حياة الفرد»[43]. ولبلوغ هذه الغاية فإنّه يقترح أمرين :

1 ـ «تلقين الآباء والأمّهات والمعلّمين، وكلّ المعنيّين بشؤون الأطفال، طبيعة نموّ الطّفل والحاجات الخاصّة به، بالإضافة إلى وسائل تلبية هذه الحاجات،

41) هشام شرابي، مقدّمات لدراسة المجتمع العربي، دار نلسن، بيروت، 1999، ص 152.

42) نفس المصدر.

43) نفس المصدر.

2 ـ تحديد نوع التّغيير الذي ينبغي تحقيقه في مجموعة قيم الطّفل وأنماط سلوكه[44].

ـ أمّا بالنّسبة للعنصر الأوّل فإنّ شرابي يؤكّد على الدّور الذي يلعبه الأبوان في حياة طفلهما من حيث النموّ وتكوين الشّخصيّة، وهو ما شدّدت عليه جلّ النظريات التربويّة منذ عصر الأنوار. غير أنّ الإنسان والأولياء على وجه الخصوص غالبا ما تلقّوا في هذا المجال قدرا ضئيلا من المعرفة والتدريب، رغم أنّهم أكثر الأشخاص قربا من الطفل. فهم يقدّمون له أولى النماذج التي يستخدمها في تكوين ذاته بما في ذلك من قواعد سلوك وقيم؛ غير أنّ شرابي يميّز في هذا السّياق بين دور الأم والجنس الأنوثي عامّة لما لهما من حضور مكثّف في المرحلة الأولى من حياة الطفل على السّاحة، في حين أنّ سلطة الأب تظهر فيما بعد بأكثر حدّة، ويعيشها الطّفل بقوّة أشدّ لأنّ أثر العنصر الرّجالي في العالم العربي يتجاوز الحضور المبدئي للأب ليضمّ الأقارب وكلّ الرّجال الذين يشاركون بصفة مباشرة في التربيّة والتوجيه.

ـ أمّا المعلّم الذي يلي عادّة الأبوين فله حقّا دور فعّال من جهة أنّه يقدّم نموذجا تربويّا مستقلاّ بعض الشيء من ناحية ولكنّه يواصل ويعزّز دور الأبوين من ناحية أخرى من حيث أنّه يميل إلى التشدّد والتسلّط مقلّدا في ذلك دور الأب المستبدّ. هذا النمط من السّلوك يجعل طاعة المعلّم تنمو في نفس الطّفل كنتيجة للخوف

44) نفس المصدر، ص 160.

وليست صادرة عن شعور بالاحترام والتقدير. ولذا فإنّ شرابي لا يوجّه نقده إلى الدّور المزدوج الذي يتبناه المعلّم في المؤسّسة التربويّة ولكيفيّة فرض سلطته على الطّفل، خصوصا عن طريق العقاب الجسدي.

ـ أمّا فيما يخصّ العنصر الثاني فإنّ شرابي يركّز اهتمامه على طريقة التعليم التي تستند بالأساس إلى «التّلقين». فإذا كان العقاب الجسديّ وسيلة قمعيّة لضبط السّلوك، فإنّ التّلقين «هو الشّكل الأكثر تنظيما من أشكال فرض السّلطة وتثبيتها (...) وهو طريقة تعتمد على الترديد والحفظ بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب»[45]. ويضيف شرابي مجدّدا الهدف من التّلقين قائلا بأنّه يرمي إلى «نقل قيم المجتمع وعاداته الثّابتة في مواجهة العالم إلى صميم التركيب الذّهنيّ في الفرد»، بحيث يتلقّى هذا الأخير «نماذج متكاملة، فيحوّلها إلى نمط سلوكي دونما تفهّم أو نقد»[46]. يتجلّى من هذا القول بأنّ نتيجة التّلقين لا تتجسّم في تيسير المعرفة وتوطيدها بل تتجاوزها لإخضاع الفرد وكسر شوكته. وهذا ما يجعله فيما بعد عاجزا عن التحرّر والخروج عن القصور الذي يقع فيه. فلا غرابة إذن أن يخلص شرابي في بحثه إلى هذه النتيجة قائلا : «إن لم يتمكّن جيلنا من أن يضمن لأبناء الجيل الطّالع قدرا كافيا من الحريّة والاستقلال، ليتعلّموا كيف

45) نفس المصدر، ص 53، قارن بما جاء في الدراسة القيمة التي نشرها هشام شرابي حول «النّظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي»، دار نلسن، بيروت، 2000، ص 90.

46) نفس المصدر، ص 52.

يتدبّرون أمورهم بأنفسهم، دون ضغط أو إلزام وكيف يتحمّلون مسؤولية أعمالهم ويجابهون مشكلاتهم دون تخوّف أو تهرّب، فإنّنا لا نستطيع أن نغيّر في المجتمع سوى مظاهره الخارجيّة»[47].

ـ لا شكّ أنّ النقد الذي يوجّهه شرابي لطريقة التربيّة يتنزّل في سياق نقد أوسع يشمل البنية الاجتماعيّة وعلاقاتها التي تخضع «للنظام الأبوي» في ظاهرتيه القديمة والجديدة، هذا النظام الذي يكرّس الاستبداد على الطفل مثلما يمارسه على المجتمع بأكمله. وقد أصاب شرابي في توضيح هذه الصّورة المؤلمة لوضع الطفل في المجتمع العربي وكشف النقائص في المجال التربوي.

غير أنّ المتتبّع لتطوّر النشاط التربوي وللإصلاحات التي واكبت هذا العمل لدى العديد من الدّول العربيّة وما أفرزته من تغيير في أسلوب التدريس وكيفيّة التعامل مع الطّفل، قد يتساءل اليوم عن مدى تطابق النقد بالواقع المعيش سواء لدى الأسرة أو داخل المدرسة.

ـ ألم يتغيّر النظام التربوي في العالم العربي خلال العقود الأخيرة بصفة ملحوظة وفي الاتجاه المطلوب؟

ـ هل بقيت حقا علاقة المعلم بالطفل خاضعة لنظام التسلّط والهيمنة أم عرفت هي الأخرى نقلة نوعيّة؟

ـ ما هي بالفعل العوائق والتحدّيات التي تواجهها التربية اليوم في ظلّ التطوّر الرّهيب لمجالي الاتصالات والمعلومات.

47) نفس المصدر، ص 120.

ـ ألم تنتقل الدّول النّامية إلى نمط جديد من التربيّة والتدريس خاضع لآليات التقنيّة الحديثة والمعلوماتيّة.

ـ كيف يفترض مواجهة هذه التحديات التي تسعى إلى تقليص دور المعلّم المباشر وتعويضه بتقنيات التعليم الافتراضيّة أو ما يسمّى «بالتربيّة عن بعد»؟

هذه الأسئلة تقودنا حتما إلى إعادة النظر بصفة جذريّة في موضوع التربية وطرق التدريس اليوم.

لقد عرضت مؤسّسة اليونسكو في مستهلّ هذا القرن بعض الاقتراحات لإصلاح التفكير والتربية بالنسبة للقرن الحادي والعشرين يمكن اعتبارها بمثابة المفاتيح في مجال التربيّة والتّعليم. وقد تضمّنت هذه الاقتراحات التي أشرف على تصويغها ثلّة من الباحثين والخبراء بعض التوصيات تخصّ النظرة الاستشرافيّة في هذا الجانب الحسّاس، كما رسمت الحدود التي يتحرّك في فضائها المربّي وهو الذي بدأت فاعليّته المباشرة تتقلّص لصالح التقنيّات الحديثة المؤمّنة للمعلومات والمزوّدة لها.

يشير «جويري ديلاكوت Geory De la côte في نصّ بعنوان «تربيّة عن بعد، تكنولوجيات حديثة ومناهج تدريب حديثة» بأنّ «تطوّر النّظام التربوي سيكون أحد التحدّيات الرّئيسيّة لهذا القرن الحادي والعشرين»[48]. وهو يرى أنّ «التّغيير الرّئيسي الذي سيطرأ

48) جويري ديلاكوت، تربية عن بعد، تكنولوجيات حديثة ومناهج تدريب حديثة، في : مفاتيح القرن الحادي والعشرين، اليونسكو قرطاج 2003، ص 372.

على النّظام التربوي سيشهد تحويل مسؤوليّة التدريب من المعلّمين إلى المتعلّمين، أفرادا كانوا أم فرقا». فهل يعني هذا التخلّي تماما عن وظيفة المعلّم وعن دوره الفعليّ في تربية النّاشئة إضافة إلى تزويدها بالمعلومات؟ يجيب ديلاكوت بأنّ المعلّم سيكلّف بمهمّة «قيادة المتعلّمين» وتوجيههم. وهي مهمّة لا تقلّ دقّة وفاعليّة عن مهامّه السّابقة أمّا «إدغار موران Edgar Morin فيضيف في نفس السّياق بأنّ إصلاح التربيّة يفترض أوّلا وقبل كلّ شيء «إصلاح التّفكير»[49] الذي لا يمكن فصله عن إصلاح التربيّة. وهو ما يتطلّب إعادة النّظر في الوضع الحالي للتفكير العاجز عن «تدبّر العالم شموليّا وجزئيّا» في آن واحد. ويستشهد موران في هذا الصّدد بمقولة پاسكال الشهيرة «أنا أعتبر من المستبعد معرفة الأجزاء إذا كنت لا أعرف الكلّ، كما تستحيل معرفة الكلّ إذا كنت لا أعرف خصوصيات الأجزاء» فلا بدّ إذن من الرّبط بين التفكير العلمي والتقني الذي يقدّم في مجال التخصّص من ناحية والإدراك الشّامل للتناقضات والمشاكل العامة والكونيّة حتّى لا يحصل تشظّ وقطع بينها. وتتنزّل في هذا الإطار اقتراحات موران التي استوحاها من أقطاب فكر الأنوار وجاءت في قالب توصيات ذاتية، يمكن تلخيصها فيما يلي :

ـ «العبرة في التربية بالكيف لا بالكم»[50] وهذه الجملة تذكّر

49) إدغار موران، إصلاح التفكير والتربية في القرن الحادي والعشرين في : مفاتيح القرن الحادي والعشرين، المصدر السابق الذّكر، ص 364.

50) نفس المصدر، ص 366.

بما عبرّر عنه مونتان Montaigne قبل أكثر من ثلاثة قرون بأنّ التعليم لا يهدف إلى حشو الأدمغة بالمعلومات بل إلى تنظيمها طبقا لمحاور وغايات جوهريّة.

- «أريد تعليمه المنزلة البشريّة»[51] وهذا الهدف يرمي إلى تحسيس الإنسان بالمصير المشترك الذي يجمعه مع البشريّة قاطبة والذي أثاره جان جاك روسّو في كتابه «إميل أو في التربيّة».

- «أريد أن أعلمه كيف يحيى»[52] وهذه المقولة تحيل إلى طبيعة العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة التي تخوّل للمرء أن يعيش حياة على أكمل وجه. كما تشير إلى طريقة في التفكير متعدّدة الوجهات تسعى إلى التّوفيق بين الثقافة العلميّة و«الإنسانيات» والرّبط بينها.

- «تكوين المواطنين»[53] إنّ فكرة المواطنة هذه لا تقف عند الحدّ التقليدي والمجرّد الذي نصّ عليه «ميثاق حقوق الإنسان» بل إنّها تدعو إلى انتماء واع ومضاعف للمواطن على المستويين القومي والكوني بحيث يجمع في ذاته التفرّد والتعدّد، الوحدة والتنوّع ويشعر بأنه مواطن هذا العالم بكل ما تحمل هذه العبارة من دلالة إنسانيّة مثلى بدون أن يتخلّى عن هويته الثقافيّة وانتمائه القومي.

إنّ مثل هذه التوصيات تبيّن بكلّ وضوح أهميّة تجديد طرق

51) نفس المصدر.

52) نفس المصدر، ص 368.

53) نفس المصدر، ص 369.

التفكير وإصلاح المناهج التربويّة في عمليّة استشراف المستقبل وتهيئة النّاشئة حتى تكون قادرة على مواجهة التحدّيات التي تتعرّض لها. وكما يبدو جليّا فإنّ العمل على تغيير الصّرح التّربوي لا يحدث خارج التقويم الدّؤوب للتجارب السّابقة، بل إنه يقع في تواصل مع الفكر التّنويري الذي مازالت فاعليّته حاضرة على أرض الواقع. وما أحوجنا في العالم العربي إلى تقويم موضوعي ونزيه للتجارب التربويّة التي تبنّيناها إلى حدّ الآن حتّى يكون الإصلاح مجديا والتربيّة مواكبة للعصر ومنفتحة على العالم.

ـ لقد ارتفعت منذ فترة الأصوات التي تشيد «بدور التربية في تأصيل مبادئ حقوق الإنسان وتجذير ثقافة السّلم» وكذلك بنقد طرق التدريس في العالم العربي. وهذه تمثّل بادرة جيّدة في تهيئة الأرضيّة لتغيير أساليب التربيّة وتطويرها. ويمكن على سبيل الذكر لا الحصر عرض ما أورده عبد الوهاب بوحديبة في هذا السّياق حيث يؤكّد على أنّ «التربيّة الأصيلة نوعيّة أو لا تكون، لأنّها تهدف إلى تجذير القيم في ذات الإنسان حتّى تصبح جزءا لا يتجزّأ من شخصيّته بما فيها من طرافة وخصوصيّة»[54]. ويضيف أنّ «التربيّة التي لا تصل إلى هذا المستوى العضوي المتفاعل من نقل القيم والمبادئ إلى أعمق أعماق الذّات البشريّة تعتبر منقوصة بل خطرة لأنها إن توقّفت في مرحلة معيّنة من مراحل عدم اكتمال نموّها وتواصلها، تكون أوهمت نفسها بغير حقيقتها وكوّنت

54) عبد الوهاب بوحديبة، لأفهم، جدليات المجتمع والثقافة والدّين، سيراس للنشر، تونس 2002، ص 220.

أنصاف متعلمين هم بدورهم في حاجة إلى نوع من الرّعاية الخاصّة»[55]. فالسّعي إذن إلى «تحريك السّواكن وتوعيّة الإنسان ـ والطفل خصوصا ـ وتنشئته على ثقافة المواطنة والحوار التواصلي هي ولا شكّ من الأهداف الأساسيّة التي يجب تحقيقها. غير أنّ الوصول إلى هذه الغاية المنشودة يفترض تكثيف الجهود ومساهمة الجميع بما في ذلك من أفراد المجتمع والأسرة والمؤسّسات التعليميّة ووسائل الإعلام التي أصبحت السّلطة الرّابعة «إلى جانب السّلط الثلاثة المكوّنة للدّولة» وكذلك المؤسّسات غير الحكوميّة حتّى تتهيّأ الأرضيّة التي تنمو فيها التربية على أحسن وجه.

وإنّ ما أراده كانط من حضور الفلسفة النقديّة على الصّعيد الكوسموسياسي إنما يندرج ضمن التعليم الذي يبقى مهمّة تأسيسيّة للدّولة كي تحافظ على وظيفتها واستمراريتها في ظلّ الحركة التنويريّة التي تقودها؟

55) نفس المصدر، ص 221.